

Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre

Scharlau, Ingrid

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre. *die hochschullehre*, 6, 376-387. <https://doi.org/10.3278/HSL2025W>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre

INGRID SCHARLAU

Zusammenfassung

Metaphern spielen Ansätzen der Kognitiven Linguistik zufolge eine wichtige Rolle dafür, sich abstrakte Sachverhalte zu erschließen. Ich analysiere zwei Interviews über Fachkulturen aus einer früheren Untersuchung (Scharlau und Huber 2019) auf ihre wichtigsten lehrbezogenen Metaphern. Diese werden auf der Basis von kognitiv-linguistischen Ansätzen und Methoden interpretiert und Ansätze für eine hochschuldidaktische Nutzung eines solchen Blickwinkels skizziert.

Schlüsselwörter: Fachkultur; Fachkulturen; Metapher

Disciplinary cultures under the magnifying glass: Metaphors in reflections on teaching

Abstract

In cognitive linguistics, metaphors play an important role in understanding abstract concepts. I analyze two interviews about disciplinary cultures from a previous study (Scharlau and Huber 2019) for their most important metaphors. Teaching-related metaphors are interpreted on the basis of cognitive-linguistic approaches and methods, and ideas for a didactic use in higher education will be outlined.

Keywords: disciplinary culture; disciplinary cultures; metaphor

1 Einleitung

Der vorliegende Text setzt Überlegungen fort, die ich vor einigen Jahren mit Ludwig Huber begonnen habe und deren wichtigste Ergebnisse zu seinem unerwarteten Tod so vorlagen, dass ich sie publizieren konnte (Scharlau und Huber 2019). Unser Interesse entzündete sich an einem erlebten Widerspruch – einerseits scheinen Fachkulturen¹ im universitären Alltag weniger wichtig und

¹ Hier ist der Ort für die unvermeidliche Fußnote. Erstens wäre es wichtig und interessant zu bestimmen, was genau mit Fach (im Unterschied etwa zu Disziplin) bezeichnet ist. Zweitens müsste man sich auch über den Kulturbegriff Gedanken machen. Beides sprengt den Rahmen des vorliegenden Artikels; er kommt mit einem schwammigen Begriff von Fach wie von Kultur aus. Ludwig Huber hat sich wiederholt mit diesen Abgrenzungen beschäftigt, und es lohnt sich aus vielen Gründen, diese Texte zu lesen (Huber 2009, 2011).

dominant als vor wenigen Jahrzehnten, wenn auch keineswegs abwesend zu sein (vgl. z. B. Multus 2004, 2019; Weigand 2012, 2019), andererseits ist es für Lehrende in hochschuldidaktischen Weiterbildungen oft überraschend und zugleich erhellend, Unterschiede zwischen Fachkulturen wahrzunehmen, gerade, wo man doch vermeintlich über dasselbe spricht – *das* Lernen, *die* aktivierende Lehre, *die* Studierendenorientierung und Ähnliches. Die qualitative Pilotuntersuchung, über die wir in dem oben erwähnten Artikel berichteten, führte uns im Wesentlichen zu dem Schluss, dass Fachkulturen im weiteren, Bourdieu'schen Sinne, der lebensstilbezogene Aspekte (vor allem kulturelle, soziale und politische Präferenzen) einbezieht, deutlich an subjektiver Relevanz verloren haben. Lediglich in einzelnen Fächern scheinen sich noch charakteristische Lebensformen zu zeigen; in anderen wurden sie, wenn überhaupt beobachtbar, als Relikte der Vergangenheit abgetan, und viele der interviewten Personen konnten schon mit der Frage nach ihnen kaum etwas anfangen. Auf das wissenschaftliche Arbeiten bezogene Unterschiede hingegen scheinen weiterhin relevant zu sein.

Auch hier ergaben sich aber einige Überraschungen. Große Gräben, die noch vor einiger Zeit Auseinandersetzungen zwischen Fächern (oder innerhalb derselben) prägten, wie etwa die Frage nach harten oder weichen Wissenschaften, nach Empirie oder Theorie, innerhalb Letzterer qualitativer oder quantitativer Arbeit, wurden nur selten engagiert diskutiert; die Heterogenität wissenschaftlicher Zugänge wurde überwiegend toleriert. Zugleich beobachteten wir allerdings Distinktionen im Sinne Bourdieus, also wertende Einschätzungen, die oft weniger in dem, was gesagt wurde, zu erkennen waren, als darin, wie es vorgebracht wurde. So werden etwa die Publikationsformen der eigenen Gemeinschaft oft entschieden und scharf verteidigt, etwa das Buch gegen den Zeitschriftenartikel (oder umgekehrt), das *peer review* oder die Abwesenheit desselben, die Frage nach Mehrautorenschaft. Auch der Arbeitsort (zu Hause vs. in der Hochschule) und die Zeitorganisation (Trennung zwischen Arbeits- und Freizeit) schienen wertbehaftet zu sein.

Zahlreiche IP² betonten zudem, dass Fachkulturen in sich heterogen seien, und dies trifft nicht nur auf Fächer zu, die aus mehreren Fächern entstanden sind (etwa die Gesundheitswissenschaften), oder solche, denen schon länger mehrere Fachkulturen zugeschrieben wurden (etwa die Biologie und Theologie), sondern wurde auch dezidiert für Fächer berichtet, die von außen recht einheitlich erscheinen, etwa die BWL; eine „Leitkultur“ scheint es in den meisten Fächern nicht mehr zu geben – oder sie wird nicht mehr unhinterfragt hingenommen.

In Bezug auf die Lehrorganisation war zunächst auffällig – und dieser Befund allein scheint mir bereits bemerkenswert –, dass die IP nicht selten Schwierigkeiten hatten, Besonderheiten ihres Fachs in der Lehre gegenüber anderen Fächern zu beschreiben, und potenzielle Unterschiede spontan kaum thematisierten, obwohl sie durchaus existieren, etwa die Rolle von Vorlesungen und Seminaren oder die Wertschätzung unterschiedlicher Prüfungsformen. Zudem kannten sie das Lernen bzw. die Lehre in anderen Fächern nur dann, wenn sie selbst das Fach studiert hatten. Disziplinübergreifende Lehre scheint außerhalb von dezidiert fachübergreifenden Studiengängen weiterhin eine große Ausnahme zu sein. Obwohl Untersuchungen erhebliche Unterschiede in Lehrkulturen nachweisen – etwa die Art des Bezugs von Forschung und Lehre, der Stellenwert der Lehre, allgemeine Lehrziele, das Ausmaß der Kanonisierung, Hierarchisierung und Sequenzierung von Inhalten, die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven sowie Lehrpraktiken wie Motivieren, Anknüpfen an Wissensstand oder Wiederholung und Übung, Lehrmethoden, Lernstile sowie kommunikative Praktiken (Schaeper 1997; Weigand 2012, 2019) –, scheinen Erfahrungen damit oder Wissen darüber für die Lehrenden alles andere als eine Selbstverständlichkeit zu sein.

Explizit gefragt, schilderten viele IP typische Lehr- oder Lernsituationen in ihrem Fach, die von wertenden Aussagen oder Distinktionen begleitet waren. So betonte die IP aus der Physik den allein zu bearbeitenden Übungszettel mit konkreten Aufgaben/Problemen, die man ausgehend

2 Wir haben unsere Interviewpartnerinnen und -partner ungeachtet ihres Geschlechts als Interviewpersonen, kurz IP bezeichnet, eine Entscheidung, der ich hier folge.

von dem Gerüst, das man in Vorlesungen, Skripten und eventuell auch Büchern bekommen hat, zu lösen hat. Ähnliches wurde in der Mathematik in den Vordergrund gestellt; in beiden Fächern wird selbstverständlich erwartet, dass die Studierenden bereit sind, sehr viel Zeit in diese Aufgaben zu investieren. Die IP aus der Geschichte erwähnt als optimale Form von Lehrveranstaltungen den kleinen Gesprächskreis und betont – wohl gegen Annahmen von Kolleg:innen oder Lehrideologien überhaupt –, er sei eine elitäre, keine demokratische Veranstaltungsform. In Linguistik und BWL wurde die frontale und stückweise Vermittlung von Stoff mit abschließender Klausur geschildert, allerdings nicht als optimale Form, sondern als eine, die aufgrund der hohen Studierendenzahlen (Linguistik) bzw. des (noch) unorganisierten vielen Faktenwissens (BWL) unvermeidlich sei. Ganz anders ist dies im Interview in der Theologie, in dem das zunächst notwendige Lernen von Fakten, bevor man dann mitdiskutieren kann, eher ein Distinktionsmerkmal zu sein schien; auch die IP aus dem Maschinenbau betonte den Kanon in der Lehre als eine wichtige Besonderheit. Aus der Sicht der Sozialwissenschaften wurde kritisch gegenüber anderen Fächern hervorgehoben, dass Lehre sehr viel einfacher ist, wenn man sich allein auf das Orthodoxe konzentriert und das Heterodoxe ausblendet. Ebenfalls kritisch wurde beispielsweise angemerkt, dass die VWL Studierende zum Aufgabenlösen ausbilde, die Sozialwissenschaft hingegen noch Elemente einer forschenden Haltung als Studienziel bewahre.

Während also einerseits die Notwendigkeit, sich in seinen Freizeitbeschäftigungen und Geschmackspräferenzen der Kultur eines Fachs anzupassen (oder zu ihr zu passen), abgenommen zu haben scheint, gilt das, wie unsere Interviews zumindest andeuten, im Bereich der Arbeits- und Lehr-/Lernformen höchstens teilweise. Hier scheint es noch typische Fachkulturen zu geben, die vielleicht nicht als solche wahrgenommen, aber doch relativ stark verteidigt werden. Die Frage, was die typischste Lernsituation im Fach ist, wurde in der Regel ohne viel Zögern und oft auch recht entschieden beantwortet. Den IP scheint somit selbstverständlich zu sein, dass es *die* Lernform in ihrem Fach gibt, und zwar nicht, um das Fach nach außen zu vertreten, sondern als Beispiel der gelebten Praxis – oder der Praxis, die gelebt werden sollte, wenn denn die äußeren Bedingungen, etwa die Studierendenzahlen, dies nicht verhindern würden. Wenige IP distanzieren sich kritisch von der Art und Weise, wie Lernen und Studieren in ihrem Fach stattfinden, eher wird das Lernen in anderen Fächern kritisch beäugt.

Nun ist aus theoretischen Gründen nicht davon auszugehen, dass alle Aspekte fachkultureller Prägungen sprachlich formuliert werden können. Der Habitus im Sinne Bourdieus (z. B. 1982) ist ein System verleblichter Dispositionen, die wirksam sind, ohne den Menschen notwendigerweise bewusst zu sein. Verstehen kann man ihn als ein relativ dauerhaftes, in seiner Wirkungsweise nichtbewusstes System von Dispositionen. Es ist über die Verinnerlichung und Verleiblichung der Regeln eines bestimmten Feldes entstanden und führt zu einem praktischen Sinn für ein Feld, d. h. einer intuitiv-automatischen Handlungsfähigkeit. Der Habitus ist zugleich Ressource, da er Handeln ermöglicht, aber auch eine Begrenzung, da er anderes Handeln verhindert.

Bourdies Habitustheorie ist nicht die Einzige, die das Phänomen fachkultureller Unterschiede erklären kann (s. z. B. Windolf 1992; Ylijoki 2000 mit einer starken Betonung der Vielfältigkeit solcher Unterschiede, die sie *moral orders* nennt). Einen ethnografischen Ansatz wählen etwa Becher und Trowler (Becher 1987, 1994; Becher und Trowler 2001), die das Entwickeln von fachkulturellen Vorlieben Sozialisations- und Enkulturationsprozessen zuschreiben, ohne dabei spezifisch auf die Machtstrukturen in sozialen Feldern einzugehen. Auch diese Ansätze gehen davon aus, dass die sprachliche Explikation schwierig ist.

Wie kann angesichts dieser Situation – wahrnehmbare bis deutliche fachkulturelle Unterschiede, die aber schwer zur Sprache zu bringen sind – die Hochschuldidaktik agieren? Im Folgenden möchte ich einen Gedanken verfolgen, der mir während der Arbeit mit den Interviews wiederholt gekommen ist: Möglicherweise ist es sinnvoll und hilfreich, sich enger, als wir das typischerweise tun, auf die Sinnkonstruktionen und speziell die Darstellungen und die Sprache der Fachvertreter:innen einzulassen. Das möchte ich an zwei Beispielen prüfen.

2 Zur Vorgehensweise

Die Vorgehensweise der qualitativen Untersuchung, auf die ich mich beziehe, haben wir in der ursprünglichen Publikation ausführlich beschrieben (Scharlau und Huber 2019), weswegen ich hier nur auf das Neue des jetzigen Blickwinkels eingehe, die Analyse von Metaphern als Element der Sinnkonstruktionen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Der zentrale Aspekt dabei sind neben den Distinktionen, die man, wie bereits erwähnt, eher am *Wie* als am *Was* erkennt, metaphorische Beschreibungen. Metaphern verstehe ich hierbei im Sinne der kognitiven Linguistik (Kövecses 2002; Lakoff und Johnson 1980; Steen 2008) nicht als stilistisches Beiwerk, sondern als zentrales Mittel zum Verstehen abstrakter Sachverhalte. Sie erschließen ein abstraktes Phänomen (z. B. Lernen) durch Rückgriff auf konkrete Phänomene (z. B. Aufnehmen, Wachsen, Paartanzen).

Die Grundidee dabei ist, dass eine Metapher eine Struktur bzw. einen konkreten Sinn oder Sinnüberschuss hat, die Verstehen ermöglicht. Diese Struktur kann je nach theoretischem Ansatz auf verschiedene Weise beschrieben werden. Lakoff und Johnson haben sie insgesamt recht offen gelassen, allerdings die Relevanz räumlicher, ontologischer und personifizierender Metaphern betont (1980). Viele an Lakoff und Johnson anschließende Untersuchungen strukturieren die Metaphern nach Gegenstandsbereichen; dies führt zu Listen wie derjenigen von Wegner und Nückles (2015), die für das Phänomen universitären Lernens Metaphern des *TRAINIERENS*³, *ESSENS*, *SAMMELNS*, *WACHSENS*, *ENTDECKENS*, *KONSTRUIERENS*, *BEWEGENS* und *VERBINDENS* identifizieren. Bei räumlichen Metaphern wird häufig nach (ontogenetisch) basalen *spatial primitives* (Mandler 2012) oder kulturell dominanten räumlichen Dimensionen gesucht. Wenn Lernen beispielsweise mit der Metapher des *Essens* beschrieben wird, evoziert dies die *spatial primitives* *BEHÄLTER* und *HINEIN*; die verbreitete Idee des tiefen Verstehens beruht auf der Dimension tief–flach und einer in unserer Kultur verbreiteten Bewertung derselben. Eine weitere Möglichkeit bietet die Analyse der sogenannten Transitivity (Hopper und Thompson 1980), einer Reihe von Merkmalen, durch welche die Handlungsmächtigkeit einer handelnden Person bestimmt ist (Scharlau, Körber und Karsten 2018). Wenn Lernen als *WACHSEN* beschrieben wird, haben weder die lernende Person noch eine potenzielle Lehrperson eine ausgeprägte Handlungsmächtigkeit; das ist beim *KONSTRUIEREN* beispielsweise anders. Besonders aufschlussreiche Aspekte von Transitivity sind, ob etwas als Handlung ausgedrückt wird, ob die handelnde Person Dinge oder Ereignisse beeinflussen kann, ob das Handlungsobjekt durch die Handlung affiziert wird, und wie zielgerichtet, volitional und zeitlich ausgedehnt eine Handlung ist (für eine genauere Erklärung der Kategorie s. Scharlau et al. 2019; für empirisches Material zu *agency* und Metaphern s. Paulson und Theado 2015).

Bereits Lakoff und Johnson (1980) verweisen darauf, dass Metaphern zwei gegensätzliche Funktionen haben, *highlighting* und *hiding*. Durch *highlighting* werden bestimmte Aspekte hervorgehoben und verständlich gemacht. Bei der (zumindest in westlichen Kulturen) sehr verbreiteten Erwerbsmetapher für das Lernen (z. B. Sfard 1998), die in Formulierungen wie „Wissen aufnehmen“, „Wissen bekommen“, „Information vermitteln“, „etwas verinnerlichen“ präsent ist, ist dies z. B. die Vorstellung, dass Wissen fertig vorhanden ist, von manchen Personen (u. a. den Lehrkräften) bereits besessen wird und von den Lernenden in dieser Form angenommen zu werden hat. In den Hintergrund tritt bei dieser Metapher – *hiding* –, dass Lernen auch eine Aushandlung zwischen zwei Personen ist, gerade wenn man sich die konkreten Interaktionen ansieht, bzw. dass es Möglichkeiten zur Partizipation eröffnet, dass die Lernenden ihr Wissen aktiv konstruieren müssen und es nicht gleich bleibt. Die Partizipationsmetapher ist nach Sfard die zweite große Metapher, die die (westliche) Auseinandersetzung über Lernen prägt.

Metaphern in diesem Sinne können recht unauffällig sein, da sie in der Alltagssprache präsent sind und in der Regel intuitiv verstanden werden. Sie können aber ein wichtiges Mittel sein,

3 Konzeptuelle Metaphern werden, wie in der kognitiven Linguistik üblich, in Kapitälchen gesetzt.

die ganz selbstverständlichen Realitätskonstruktionen von Fachangehörigen zu verstehen (s. a. Scharlau und Keding 2016).

Bei meinem Vorgehen habe ich eine sehr reduzierte Version der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) verwendet. Dabei wird der Text (anders als in Scharlau und Huber 2019, wurden die beiden hier analysierten Interviews transkribiert) systematisch nach Metaphern durchsucht, die ausgeschnitten werden, um in einem weiteren Durchgang durch den Text auch unauffälligere Metaphern zu entdecken. Anders als in vielen Ansätzen habe ich nicht versucht, die Metaphern eines Interviews zu einer Kernmetapher oder wenigen zentralen Metaphern zu verdichten, sondern sie zu interpretieren, wobei mich am stärksten die räumlichen und Transitivitätsmerkmale interessieren.

Im Folgenden werde ich zunächst die beiden Interviews in Fallbeschreibungen zusammenfassen und danach jeweils die gefundenen Metaphern interpretieren. Die Fallbeschreibungen legen den Schwerpunkt auf lehrbezogene Themen, beziehen aber die Forschung mit ein, wenn die Inhalte wissenschaftliche Praktiken (im weitesten Sinne) betreffen oder besonders starke Metaphern enthalten. Sie bleiben in der Perspektive der IP, während ich diese in der Interpretation verlasse.

3 Linguistik: Rand, Zentrum und Kontakt

Fallbeschreibung

Aus der Sicht der IP aus der Linguistik existieren Fachkulturen zweifelsfrei. Die Unterschiede scheinen ihr in Deutschland besonders groß zu sein. Gleichzeitig sieht sie eine Entwicklung und erwartet, dass sich Fächer, die sich zurzeit noch verhalten können wie immer, in Zukunft neu orientieren müssen.

Die Lehre in der Linguistik ist durch hohe Verschulung gekennzeichnet. Personen, die Kernthemen der Linguistik vertreten, haben eine starke Vorstellung davon, was solides Wissen ist, das den Studierenden beigebracht werden muss. „Damit werde ich immer wieder konfrontiert, vor allem von den Kern- oder klassischen Leuten her. Da gibt es Vorstellungen, wenn wir uns darüber unterhalten, was den Studierenden beigebracht werden muss – was ist denn solides Wissen über die Sprache?“ (7, 35–38).⁴

Diese Kanonisierung ist aber, zumindest in der Erfahrung der Studierenden, oft oberflächlich und puzzlehaft. Die Studierenden erleben es häufig, dass sie aufgefordert werden, zunächst die Grundlagen zu erwerben; das hierin implizit versprochene spätere Arbeiten mit diesen Grundlagen wird im Studium oft nicht eingelöst. Trotz aller Orientierung des Fachs an hochschulpolitischen oder -didaktischen Normen erscheint es der IP sehr schwer, diese Denkweise zugunsten von projekt- oder forschungsorientiertem Lernen zu durchbrechen, und zwar nicht nur wegen der Lehrenden, sondern auch wegen der Studierenden. Zwar ist es in der Linguistik durchaus gewünscht, dass die Studierenden sich interessieren, Fragen stellen, kritisch sind, aber die IP bezweifelt, dass die gelebte Veranstaltungskultur diese Haltung fördert. Vielmehr scheint das Fach ungewollt das Bild zu vermitteln, dass die Studierenden nur dazusitzen und Wissen aufzunehmen haben, was die Studierenden als Habitus dann auch annehmen. Die ungünstigen Interaktionsstrukturen mit wenig Beziehung und recht frontaler Vermittlung und dann oft oberflächlicher Kanonisierung werden auch durch die hohen Studierendenzahlen gefördert.⁵

4 Wie in Scharlau und Huber (2019) wurden die Zitate sprachlich geglättet. Angegeben werden die Transkriptseite und -zeilen.

5 In diesem Interview zeigte sich – wie auch in vielen anderen – die Nützlichkeit einer älteren Unterscheidung. Bernstein (1977) hat Curricula danach unterschieden, ob sie eher einen Kollektions- oder Sammlungscode oder einen integrativen Code verfolgen (vgl. Huber 1991; Weigand 2019). Im Kollektionscode wird von einem Kanon von fachsprachlich verfasstem Wissen ausgegangen, den Neulinge erst erworben haben müssen, bevor sie selbstständig Probleme der Wissenschaft angehen können. Er ist eher typisch für die Natur- und Technikwissenschaften; wie man an dem vorliegenden Beispiel sieht, kann er aber auch in einem Fach, das aus der Tradition der Geisteswissenschaften stammt, angenommen werden. Im Integrationscode gibt es keinen solchen Kanon. Die Fachinhalte sind vielmehr locker und wenig hierarchisch miteinander verbunden. Ein Zugang zu fachtypischen Problemen kann über die Alltagssprache erfolgen, während in Fächern des Kollektionscodes das Beherrschen der Fachsprache vorausgesetzt wird.

Im Studium wird stark klausurorientiert gelernt. Anders als in anderen Fächern mit zahlreichen Klausuren gibt es allerdings nichts, was der wöchentlichen Übung vergleichbar wäre; die Auseinandersetzung mit den Inhalten geschieht geballt am Ende vor der Klausur. Wohl deswegen beobachtet die IP im Semester von Sitzung zu Sitzung wenig Lernfortschritt bei ihren Studierenden.

Obwohl die IP keine habitusbezogenen politischen und sozialen Einstellungen der Lehrenden feststellen kann, sieht sie eine gewisse Neigung zum Konservativen. Dies könnte ein Grund dafür sein, warum Themen wie Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung oder gar Sprachentwicklungsstörungen eher randständig sind und wenig Wertschätzung erfahren: Zunächst muss das „echte“ System der Sprache eingeführt werden, erst später, gewissermaßen als Besonderheiten, kommen etwa Sprachstörungen oder kindliche Sprachentwicklung hinzu. Der Gegensatz von Echtem/Wahrem/Kern und Rand kommt im Interview mehrfach vor; ich gehe unten näher auf ihn ein. Kurz angesprochen werden im Interview auch theoretische Lager: „Es gibt dann immer wieder so Lager, entweder ist man Nativist oder Genetiker. Man muss sich dann mit diesen Lagern positionieren“ (5, 14–16).

Diese primär lehrbezogenen Beobachtungen werden durch einige Überlegungen ergänzt, die Praktiken oder Gewohnheiten in der Forschung beschreiben, sich aber teilweise in lehrbezogenen Passagen wiederfinden.

Die IP betonte einerseits, dass ihr im Studium der Linguistik eine tiefe, nicht lediglich oberflächliche Beschäftigung mit dem Phänomen der Sprache gefehlt habe. Andererseits sieht sie die linguistische Forschung im Vergleich zu derjenigen in der Informatik als die tiefere an. Dies taucht in mehreren Ausprägungen auf. Einerseits verblüfft sie die geringe Theorieorientierung der Informatik:

„Da reicht es, einfach nur das Feld zu *inspizieren* und [...] nur den State of the Art zu schildern zu diesem Thema, aber vor welchem Hintergrund das steht und welche eventuell *tief*er gehenden Fragen das lösen sollte, ist nicht immer da. Manchmal schon, und dann wird das auch sehr gut *aufgegriffen*, aber nicht immer, und da unterscheiden sich sicherlich die Kollegen. Manche sind angewandter und manche sind an größeren Bildern interessiert. Aber das ist auch etwas, was ich frappierend finde als Unterschied, was allerdings ich auch bei den Kollegen in der Psychologie sehe, dass der Bedarf, eine Theorie zu stützen oder in dieser Richtung Evidenz zu liefern, nicht so dringend gesehen wird“ (5, 2–10; Hervorhebungen I. S.).

Im Gegensatz zur Linguistik scheint ihr die Informatik schnell und auf das Neue fokussiert:

„Das führt dazu, dass man bestimmte Problematiken nur oberflächlich behandelt und sobald man meint, eine Lösung dazu gefunden zu haben, wird das *fallen gelassen*. Es wird dann einfach nicht mehr an dem Problem oder an einer Lösung weiter *geschleift*, also das, was wir vielleicht von den Kulturwissenschaften her oder was ich von der Philosophie natürlich kenne, wenn man sich immer wieder *reinschraubt*, und jedes Mal, wenn man meint, die Lösung gefunden zu haben und doch noch mal *reingeht*. So habe ich ursprünglich meine Daten aus der Dissertation ausgewertet unter verschiedenen Perspektiven. Ich hatte natürlich klare Hypothesen und habe mir trotzdem bestimmte Sachen immer wieder angeguckt. Da fühle ich mich total gut darin; das vermittelt mir das Gefühl, etwas langsam zu *umarmen* und noch lange nicht *im Griff* zu haben, aber irgendwie so ein Gefühl dafür zu entwickeln“ (4, 13–22, Hervorhebungen I. S.).

Schließlich beobachtet die IP, dass Sprachverwendung bei Linguisten⁶ mit einer gewissen Gehobenheit einhergeht, durch die man sich und seine Position nach außen darstellt. An dieser Stelle des Interviews bildet sie einen starken Kontrast zu einem anderen Fach, der theoretischen Informatik, wo beim wissenschaftlichen Arbeiten die „Köpfe zusammen[ge]steckt“ werden (8, 31) und gemeinsame Problemlösung im Vordergrund steht, während Hierarchien unwesentlich sind. Ge-

6 Wenn IP in ihren Ausführungen das generische Maskulinum verwenden, übernehme ich das für die Fallbeschreibung.

nerell scheinen Letztere der IP in der Informatik viel weniger ausgeprägt, sodass die Mitglieder von Fachgruppen oder Instituten auch gerne „miteinander abhängen“ (13, 10), etwa auf den beliebten Klausurtagungen. In der Linguistik sind Hierarchien stärker und konzentrieren sich oft auf einzelne Professoren, was die IP sogar zu der Beschreibung veranlasst, ein Miteinander sei für das Fach nicht typisch. Schon Arbeitsgruppen seien hier etwas Besonderes; Nachwuchswissenschaftler warteten oft auf die „Präsenz der Chefs“ und hätten zum Teil äußerst geringe Kontaktzeiten; es werde erwartet, dass sie ihre Arbeit allein tun.

Interpretation

Die Beschreibungen der IP liefern einige spannende Metaphern. Nicht alle von ihnen sind auffällig oder besonders. Der Unterschied zwischen TIEF und OBERFLÄCHLICH etwa ist uns – einschließlich der damit verbundenen Bewertung – kulturell sehr vertraut und mag als Metapher gar nicht auffallen. Allerdings wird er von der IP gewählt, während andere, ebenso mögliche Metaphern (z. B. Vernetzung) nicht gewählt werden. Im Folgenden beschränke ich mich auf diejenigen, die wiederholt auftauchen, dies sind KERN und RAND, TIEFE und OBERFLÄCHE sowie Metaphern des Anfassens und Sehens.

Die Metaphorik von KERN und RAND ist mit einer klaren Bewertung verbunden – Kernthemen und echte Themen sind die zentralen Inhalte der Linguistik, und einzelne Menschen stehen im Kern oder an der Spitze einer Hierarchie. Dieser Unterschied bestimmt die Auswahl und implizite Bewertung von Inhalten des Studiums, scheint in den Arbeitsformen (Einzelarbeit) auf und prägt die Beziehungen der Menschen untereinander.

„Wenn ich Linguist bin und mich wirklich nur mit Texten beschäftige, dann bin ich eher klassisch und wirklich in der Fachkultur dann mehr drin, als wenn ich mich zum Beispiel mit realen Sprachdaten und Interaktionsdaten beschäftige, wo ich dann noch Multimodalität und was weiß ich für Umstände beachten muss. Dann bin ich natürlich weiter weg“ (7, 11–14).

Auffällig ist, dass die Differenzierung im Wissen nicht entlang des Begriffspaars von Grundlagen- und Spezialwissen getroffen wurde, der im Vergleich zu der Paarung zentral/echt–randständig/unecht neutraler ausfallen würde.

Ein weiteres Metaphernpaar ist TIEFE vs. OBERFLÄCHE. Auch hier gibt es eine eindeutige Zuordnung; die IP möchte eine tiefe Beschäftigung und lehnt oberflächliches „Inspizieren“ (5, 2) ab. Sie wünscht sich dies auch von ihren Studierenden. Interessant wird dieses Paar, das für sich genommen ja recht konventionell ist, in der Kombination mit Metaphern von SEHEN und FASSEN, die die IP für Verstehen wählt. Auch wenn Sehensmetaphern für Erkenntnis vorkommen, sind die zentralen Metaphern in diesem Interview solche, die physischen Kontakt zum Gegenstand herstellen (HINEINSCHRAUBEN, HINEINGEHEN, UMARMEN, IM GRIFF HABEN) und ihn dabei sogar verändern (KRATZEN, SCHLEIFEN).

4 Mathematik: Hantieren und arbeiten

Fallbeschreibung

Für die Mathematik werden von der IP ebenfalls recht bemerkenswerte Besonderheiten berichtet. Im Unterschied zum Interview aus der Linguistik spricht die IP von einer Position aus, die sie als zentral oder typisch für die Mathematik darstellt, gewissermaßen im Modus des „so ist es“ (Tatsachenformulierungen sind insgesamt charakteristisch für dieses Interview). Auffällig ist auch, dass der Diskurs geübt wirkt, d. h. dass hier ein explizites professionelles Selbstverständnis zum Ausdruck kommt, das von Fachkolleg:innen vermutlich geteilt wird.

Nach Auskunft der IP ist das gesamte Studium von der Vorstellung geprägt, dass es eine einheitliche Mathematik gibt. Es werde über das ganze Studium hinweg an einem Gebäude „gezimmert“ (6, 23), während in anderen Fächern konkurrierende Theorien existieren, die zum Teil nach

ihrer jeweiligen Nützlichkeit eingesetzt werden und die man auch beiseitelegen könne. Mathematik hingegen sei gewissermaßen erst vollständig, wenn man das Gebäude überblicke (auch angesichts des Wissens, dass eine vollständige Begründung nicht möglich sei). Unfertiges werde den Studierenden, anders als in anderen Fächern, bis spät im Studium nicht zugemutet.

Die IP berichtet sowohl einen hohen Anspruch in der Mathematik, selbst zu denken und Erkenntnisarbeit nicht zu delegieren, als auch als eine „Grunderfahrung“ von Mathematikern, dass man „sehr schnell keine Ahnung hat, wie sich etwas verhält“ (11, 41 u. 42) und man sich aus dieser Lage nicht herauswinden kann. In den Diskursen anderer Fächer gebe es die Möglichkeit, auf andere Personen oder Forschung zu verweisen oder seine Autorität spielen zu lassen, wenn man etwas nicht kennt oder versteht. In der Mathematik hingegen seien auch erfahrene Wissenschaftler im Prinzip „im gleichen Boot“ wie der Anfänger (selbst wenn sie andere Möglichkeiten haben, sich etwas zu erschließen; 12, 1).

Die IP beschreibt das Ideal, dass in der Mathematik das Studium auch heute noch ein Lebensabschnitt sei. Man begeben sich „wirklich rein“ (14, 22–23). Sie betont explizit, dass es sich hierbei nicht lediglich um eine andere Enkulturation handelt als in anderen Fächern, sondern um eine stärkere (14, 25), eine Veränderung der Persönlichkeit, die sie als „dramatisch“ beschreibt (15, 14): Typisch für Mathematik sei es, penibel zu sein, ein Misstrauen gegenüber der Welt, „dass es keinen Grund gibt, warum die Welt das tun sollte, was man gerne hätte, sondern muss man es ihr wirklich immer abringen und gucken, ob sie es auch wirklich macht“ (15, 18–19). Mathematiker hätten deswegen eine „ganz starke paranoide Ader“ (15, 19), was ihre Wissenschaft angeht, die die IP erläutert als das Gefühl, dass man nichts geschenkt bekommt, dass man sich selbst alles erarbeiten muss. Nach Auskunft der IP lernt ein Teil der Studierenden diese Einstellung recht rasch und übernimmt sie in die eigene Haltung, auch da, wo sie (etwa bei didaktischen Themen) der entsprechenden Fachkultur und den Ansprüchen an Denken nicht entspricht.

Interpretation

Auch in diesem Interview findet sich prägnante Metaphorik, die vielfältig und variabel ist und von der ich wieder diejenige hervorhebe, die wiederholt auftaucht und auf metaphorische Konzepte hinweisen könnte, die für das fachkulturelle Denken charakteristisch sind. Für das mathematische Denken werden verschiedene metaphorische Beschreibungen genutzt. Relativ häufig sind dabei Verben aus dem Bereich des Hantierens (ZIMMERN, AUFSTELLEN, GREIFEN, VOR- UND BEISEITELEGEN) und solche aus dem Bereich des Arbeitens (ARBEITEN, SCHAFFEN, (BE)TREIBEN), wobei bei Letzteren oft eine hohe Intensität impliziert ist (hart arbeiten). Daneben treten auch Wegmetaphern auf, allerdings weniger zentral. Die Beschreibungen kontrastieren mit der ebenfalls mehrfach geäußerten Vorstellung, dass man Mathematiker:in *ist*, passen aber gut dazu, dass es nach Auskunft der IP in der Mathematik keine Rolle spielt, etwas in einer bestimmten Perspektive zu betrachten (sich eine Brille auf- und wieder abzusetzen), was in anderen Fächern, etwa der Mathematikdidaktik, möglich ist.

Die konzeptuellen Metaphern des Arbeitens und des Hantierens sind stark transitiv – sie implizieren handelnde Personen mit relativ hoher Gestaltungsmacht, deren Handlungen einen Einfluss haben. Die Verben weisen auf langfristige oder wiederholte Handlungen an konkreten Objekten hin. Auffällig ist, dass es sich überwiegend um Handlungen einer einzelnen Person handelt. Diese Metaphern stehen in einem gewissen Kontrast dazu, dass ebenfalls betont wird, dass man Mathematiker:in *ist*, eine Beschreibung fast ohne Metaphorik, die Statisches in den Vordergrund stellt.

Eine nur einmal auftauchende, aber von der IP betonte Metapher ist, sich in die Mathematik HINEINZUBEgeben. Sie impliziert die metaphorischen Konzepte des BEHÄLTERS und von INNEN und AUSSEN; die Bewegung wird zudem nur in eine Richtung vorgestellt. Andere räumliche Metaphern wie TIEFE oder WEGE werden eher beiläufig verwendet.

5 Vergleich

Bevor ich abstrahiere, möchte ich zwei *disclaimer* formulieren. Da ich pro Fach nur eine Person interviewt habe, ist schwer festzustellen, ob die hier analysierten Metaphern personen- oder fachspezifisch sind. Mein Ziel ist deswegen auch nicht, Fächer zu kennzeichnen (und übrigens auch nicht Personen), sondern über Metaphern nachzudenken.

Räumlichkeit. Dass räumliche Beziehungen eine wichtige Quelle von Metaphern sind, hat sich auch hier gezeigt. Dabei sieht man aber, dass die Metaphern unterschiedlich funktionieren, obwohl sie sich sehr ähnlich sind. Während der Raum im linguistischen Interview ein Feld beschreibt, das durch einen qualitativen Unterschied gekennzeichnet ist (den die IP ablehnt), dessen Gesamtheit aber erkenntlich bleibt, geht es im mathematischen Interview stärker um einen exklusiven Raum – man ist drinnen oder nicht; es geht gewissermaßen immer ums Ganze.

Transitivität. Im linguistischen Interview gibt es eine klare Bevorzugung stärker transitiver Metaphern gegenüber weniger transitiven. Wer etwas umarmt oder sich in es hineinschraubt oder es schleift, zeigt ein höheres Maß an Handlungsmacht, als es beim Anblicken oder Einsehen der Fall wäre; diese Handlungen sind zielgerichtet, volitional und langfristig, und einige davon verändern ihr Objekt. Auch die Verben des mathematischen Interviews sind mittel (z. B. arbeiten) bis hoch transitiv, Letzteres wenn Objekte durch die Handlung erst hergestellt werden (zimmern). Auffällig ist hier allerdings auch eine Einschränkung: Das Objekt scheint zwar von den Lernenden hergestellt werden zu müssen, allerdings in einer bereits vorgegebenen Form.

Highlighting und hiding. Was die Metaphern verbergen, ist schwer zu identifizieren, und meines Wissens gibt es bislang keine Untersuchungen dazu. Ich will aber doch versuchen, einige Vermutungen zu formulieren. Eine ergibt sich aus den oben bereits erwähnten Metaphern des Lernens (Sfard 1998). Auffällig ist die Abwesenheit von Partizipationsmetaphern. Die einzige Metapher, die die Anwesenheit anderer benennt, ist die des IM-GLEICHEN-BOOT-SITZENS. Interessanterweise steht hier aber die Mathematikerin/der Mathematiker im Vordergrund, die bzw. der in der gleichen Situation ist wie der Neuling. Alle anderen Tätigkeiten sind solche einer einzelnen Person.

Beachtenswert ist fernerhin, dass die Metaphern selten solche studentischen Lernens sind, sondern eher die forschende Person in den Vordergrund stellen. Das ist möglicherweise dadurch bedingt, dass wir in unserem Leitfaden zu wenig explizit nach studentischen Lernprozessen gefragt haben; allerdings kann man zumindest festhalten, dass die beiden IP keinen expliziten Unterschied im fachlichen Handeln von Studierenden und Lehrenden machten. Dabei wäre es eine interessante Frage, ob und in welcher Weise Studierende – um nur die ganz prägnanten Metaphern zu nehmen – linguistische Gegenstände UMARMEN oder SCHLEIFEN können, wie sie deren Oberfläche ANKRATZEN können oder wie sie sich am ZIMMERN des mathematischen Gebäudes beteiligen können. Diese (potenzielle) systematische Unterschiedlichkeit stand für die IP nicht im Vordergrund, vielmehr wurden die eigenen gelebten Vorstellungen auf Studierende übertragen (Haggis 2003). Die Metaphern verstecken also gewissermaßen die strukturellen Unterschiede in den Handlungen und Perspektiven von Forscherinnen und Forschern sowie Studierenden, gerade indem sie beide gleichsetzen.

6 Was kann das für hochschuldidaktisches Handeln heißen?

Ich hoffe, mit den obigen Ausführungen gezeigt zu haben, dass Sinnkonstruktionen von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern eine vielleicht unauffällige, aber doch reichhaltige metaphorische Semantik einschließen. Ich vermute außerdem, dass diese und andere Metaphern, mit denen die IP ihre Erfahrungen mit dem Fach oder auch direkt der Lehre beschreiben, ihre Lehrpraktiken beeinflussen (und von diesen beeinflusst werden). Sie werden wohl auch auftreten,

wenn Lehrende mit Studierenden über das Lernen sprechen, und damit beeinflussen, wie Studierende Lernsituationen und Lernen wahrnehmen – auch wenn dies noch eigens zu belegen wäre.

Einige Schlussfolgerungen scheinen mir trotzdem nahezuliegen. Erstens scheint es mir wichtig, dass Hochschuldidaktiker:innen solche vermutlich recht gut in den Fachkulturen verankerten Sinnkonstruktionen kennen und aufmerksam für sie sind. Wichtiger noch wäre allerdings, die eigenen Metaphern nicht unhinterfragt auf andere Fachkontexte zu übertragen. Auch wenn die Hochschuldidaktik vermutlich noch keine homogene Fachkultur ausgebildet hat, so ist sie in ihren fachkulturellen Merkmalen doch manchen Fächern sicher näher als anderen; zumindest stammen die in ihr tätigen Personen selbst aus spezifischen Fachkulturen und werden vermutlich passende Metaphern nutzen. Zwischen Lehrenden aus Fächern und Hochschuldidaktiker:innen kann auf diese Weise natürlich Verstehen entstehen, aber auch Sprachlosigkeit.

Metaphern können außerdem einen Zugang zu hochschuldidaktischer Reflexion bieten, der sensibel für die Sinnkonstruktion der Wissenschaftler:innen ist. Reflexionen benötigen immer Anlässe oder Material. Metaphern z. B. in Veranstaltungsbeschreibungen oder Veranstaltungsmaterial sind ein einfacher Einstieg in diese Art der Reflexion. Eine zweite Schlussfolgerung wäre deswegen, Metaphern, wie sie z. B. im Sprechen über Lernen, einfacher aber in Veranstaltungsbeschreibungen oder anderen Texten vorkommen, die sich an Studierende richten, kritisch und reflexiv in den Blick zu nehmen. Ohne Metaphern werden solche Texte der kognitiven Linguistik zufolge nicht auskommen, aber es besteht doch zumindest die Möglichkeit, sie explizit zu wählen und dabei darauf zu achten, welche Erfahrungsbereiche, welche Räumlichkeit und insbesondere welche Transitivität man implizieren möchte. Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass es mir weniger wichtig scheint, eine Leitmetapher für Lernen in einem bestimmten Fach zu identifizieren oder gar festzulegen, als Vielfalt zu bewahren, auch angesichts der Heterogenität von Studierenden.

Im Ganzen gesehen geht es mir mit dem vorliegenden Ansatz um etwas sehr Einfaches und doch sehr Schwieriges, das Ludwig Huber (1999) in einem etwas anderen Kontext im Rückgriff auf von Hentigs Bestimmung Allgemeiner Bildung formuliert hat, nämlich sich zu verständigen. Es wäre vermutlich schon viel gewonnen, wenn Lehrende sich mit sich selbst und anderen (ihren Studierenden, ihren Kolleg:innen, Personen aus der Hochschuldidaktik) über Lehre verständigen könnten. Dieses Verständigen ist mehr als Kommunikation, mehr als Einigung; ich denke es eher als Nachdenklichkeit, die die Perspektiven der anderen ähnlich ernst nimmt wie die eigene, beide interpretiert, auslegt, für andere öffnet – und infrage stellt. Alltägliche Metaphern mit ihrer Zugänglichkeit auf der einen und ihrem Sinnüberschuss auf der anderen Seite scheinen mir hierfür ein großes Potenzial zu haben.

Danksagung

Ich danke Isabella Koralewicz für die Transkription der beiden Interviews, Tobias Jenert für kritische Anmerkungen zu einer früheren Version und Andrea Karsten für all das, was ich von ihr über Metaphern lernen durfte (potenzielle Fehler und Einseitigkeiten gehen natürlich auf mein Konto). Ein tiefer Dank, den ich nicht mehr aussprechen kann, geht an Ludwig Huber für eine intellektuelle Großzügigkeit, wie ich sie selten erlebt habe. Wir haben über diese Form der Analyse und Interpretation von Interviewmaterial leider nie gesprochen.

Literatur

- Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education*, 12, 261–274. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378052>
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 151–161. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382007>
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Open University Press.

- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into „Approaches to learning“ research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29, 89–104. <https://doi.org/10.1080/0141192032000057401>
- Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, 251–299. <https://doi.org/10.1353/lan.1980.0017>
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (417–441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2009). „Lernkultur“ – Wieso „Kultur“? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (14–20). Bielefeld: wbv.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs* (237–250). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (1999). Wer B. A. sagt, muß auch C sagen. Sollen flinke Retuschen vor echten Reformen schützen? Ein Verdacht. *Die Zeit*, 23. Online unter: https://www.zeit.de/1999/23/199923.c-bachelor_.xml/komplettansicht [15.04.2020].
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mandler, J. M. (2012). On the spatial foundations of the conceptual system and its enrichment. *Cognitive Science*, 36, 421–451. [10.1111/j.1551-6709.2012.01241.x](https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2012.01241.x)
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen: Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. Dissertation. Konstanz. Online unter: <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf> [15.04.2020].
- Multrus, F. (2019). Befunde aus dem Studierenden survey zu individuellen, institutionellen und fachkulturellen Differenzen. Vortrag auf der 5. Konferenz zur Qualität in der Lehre der Fachhochschule Kiel: Hochschuldidaktik im Spiegel der Fachkulturen. 9. Mai 2019.
- Paulson, E. J. & Theado, C. K. (2015). Locating agency in the classroom: A metaphor analysis of teacher talk in a college developmental reading class. *Classroom Discourse*, 6, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/19463014.2014.888360>
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Dt. Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 100).
- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5.
- Scharlau, I. & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (39–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_3
- Scharlau, I., Körber, M. & Karsten, A. (2019). Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading. *Frontline Learning Research*, 9(4), 25–57. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.559>
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and Symbol*, 23, 213–241. <https://doi.org/10.1080/10926480802426753>
- Wegner, E., & Nückles, M. (2015). From eating to discovering: How metaphors of learning change during students' enculturation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 145–166. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i4.212>
- Weigand, D. (2012). *Die Macht der Fachkultur: Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen*. Baden-Baden: Tectum.
- Weigand, D. (2019). Die Macht der Fachkultur: Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen. Vortrag auf der 5. Konferenz zur Qualität in der Lehre der Fachhochschule Kiel: Hochschuldidaktik im Spiegel der Fachkulturen. 9. Mai 2019.

- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienfachwahl: Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 76–98.
- Ylijoki, O. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying: A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339–362. <https://doi.org/10.1023/A:1003920230873>

Autorin

Prof. Dr. Ingrid Scharlau. Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Fach Psychologie, Paderborn, Deutschland; E-Mail: ingrid.scharlau@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre. *die hochschullehre*. Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2025W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre